

Trabajo Fin de Grado

Educación Inclusiva, Educación para todos.

Programa de intervención para un niño con autismo.

Autora

Alicia Casado Costa

Directora

Mara Socolovski Batista

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2016

Título del TFG: Educación Inclusiva, Educación para todos.
Programa de intervención para un niño con autismo.

Title: Inclusive Education, Education for all.
Intervention program for children with autism.

- Elaborado por Alicia Casado Costa.
- Dirigido por Mara Socolovski Batista.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre de 2016.
- Número de palabras: 13.069

Resumen

Este trabajo surge a partir de la observación de que cada vez hay una mayor concurrencia de niños y niñas diagnosticados con autismo, lo que provoca que quede patente la necesidad de adaptar el proceso enseñanza-aprendizaje a sus características en las aulas ordinarias de educación formal. Así pues, este trabajo plantea un plan de actividades inclusivo a partir de un niño en concreto que padece una sintomatología singular. A partir del estudio del caso se articulan distintos argumentos que permiten un acercamiento a repensar la práctica docente dentro del marco de la Educación Inclusiva

Este trabajo pretende adaptar las actividades del resto de los niños del aula a aquellas diseñadas puntualmente para el niño con autismo, invirtiendo la lógica de las prácticas cotidianas en las que suele hacerse a la inversa, ya que la verdadera inclusión parte de poder compartir las diferencias (y las necesidades de este niño lo son!) y no de “tolerar” al diferente. Así pues, se muestra la importancia de no caer en adaptaciones curriculares “estandarizadas” y a partir de las necesidades específicas de un niño en particular, se trabaja con todo el grupo del cual el alumno con autismo es parte.

Palabras clave: Educación Inclusiva, autismo, Programa de Intervención Inclusiva

Agradecimientos: Quiero dar las gracias a la Universidad de Zaragoza, concretamente a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y a todos los profesores y profesoras ya que, por medio de sus enseñanzas en las distintas materias, me han ayudado a llegar a este punto de la carrera, permitiéndome ver la importancia que se le debe dar a la práctica inclusiva en las aulas. Además, agradecer a mi tutora, Mara Socolovski, su ayuda incondicional, el aporte de materiales y las horas que ha invertido en mí y en mi trabajo.

Índice

1. Introducción	3
2. Marco Teórico	5
2.1. ¿Qué es educación inclusiva?.....	5
2.1.1. Educación.	5
2.1.2. Inclusión como referencia.	6
2.1.3. Educación inclusiva.	7
2.2. La escuela y la maestra.....	8
2.2.1. La escuela.	8
2.2.2. La maestra como responsable de práctica inclusiva.	9
2.3. Autismo.	10
2.4. Prácticas Inclusivas para niños con Autismo	12
3. Presentación del Caso	15
3.1. Justificación.	15
3.2. Descripción del sujeto y su problemática.	15
3.3. Evolución.	16
3.4. Apoyos personales.	21
3.5. Adaptaciones curriculares.	23
4. Programa de Actividades desde una mirada Inclusiva.....	25
4.1. Objetivos.	26
4.2. Temporalización.	26
4.3. Plan de actividades.....	27
4.4. Evaluación.	32
5. Conclusiones.....	45
5.1. En relación a la práctica inclusiva.....	45
5.2. En relación a mi experiencia personal	49
6. Referencias Bibliográficas	51
6.1. Bibliografía	51
6.2. Webgrafía	52
ANEXOS	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 1: Adaptación curricular individualizada.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2: Programa de estimulación: Taller de lectoescritura	¡Error! Marcador no definido.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como fin cumplimentar la presentación final de lo que se denomina Trabajo de Fin de Grado (TFG), de la carrera de Magisterio Infantil, cursada en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en Huesca capital.

El trabajo se ha diseñado a partir de pensar en un programa para la inclusión de un niño de 6 años con autismo en la Educación Formal, dentro de un aula ordinaria en el último año del 2º Ciclo de Educación Infantil.

Para su presentación se ha seguido la siguiente estructura: en primer término, se encuentra el marco teórico donde se recoge información relevante sobre la Educación Inclusiva en el espacio escolar, el papel de la escuela en la sociedad y el de la maestra, como así también un breve repaso de lo que hoy se entiende por autismo, su evolución según las distintas publicaciones del Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM), etc.

En un segundo apartado se presenta el caso concreto sobre el que se va a estructurar la propuesta. En primera instancia se realiza una justificación, para seguir con la descripción del niño, a continuación se muestra su evolución en el ámbito escolar y, por último, los apoyos personales con los que se cuenta en el aula. Cabe decir que se trata de un caso real, observado en las prácticas escolares III y las prácticas escolares Mención en Atención a la Diversidad, realizadas en el Grado de Magisterio Infantil. La autora de este trabajo, realizó ambas prácticas en el mismo aula donde se encontraba el niño con autismo en el que se ha basado la propuesta de intervención en este trabajo y que ha hecho que quien escribe se replantee los sentidos actuales y posibles de la Educación Inclusiva

Seguidamente se recoge el programa de actividades para fomentar la inclusión del niño en el aula, marcando unos objetivos a seguir, su temporalización, las actividades concretar sobre las que se quiere trabajar y una orientación para la evaluación de todo el proceso ya que, por las particularidades del caso, su evaluación no responde a los formatos convencionales.

Finalmente, el trabajo aporta unas conclusiones no sólo relacionadas con los contenidos específicos del TFG, sino que pretende incluir las elaboraciones y aprendizajes de toda la carrera de Magisterio Infantil y, en especial, de las materias antes cursadas. Asimismo se plantean elementos y acercamientos teóricos que emergieron no sólo a partir de la práctica sino a partir de pensar el programa en sí. Es decir, se partió de un marco teórico que pudo nutrirse a partir del trabajo de campo y de pensar el trabajo docente.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se puede encontrar una breve introducción teórica, por medio de la cual será posible comprender las bases que han organizado el presente trabajo.

Para empezar se hará una revisión sobre la idea de escuela y educación inclusiva, y cómo se articula esto con los agentes que componen la escuela. Se acabará abordando la definición de autismo con la finalidad de poder entender “algo” de lo que le ocurre a este niño y de cuáles son sus manifestaciones, necesidades, etc. Si bien es cierto que un programa de intervención en estos casos requeriría una mayor investigación teórica, hemos hecho hincapié en aquellos puntos que consideramos claves para entender las pretensiones de un programa como el que se plantea sabiendo que este escrito opera, en quien escribe, sólo como un punto inicial para “fundamentar” la práctica inclusiva que desarrollará en su carrera.

2.1. ¿Qué es educación inclusiva?

Para poder profundizar sobre la idea de educación inclusiva, debe rastrearse antes los sentidos de cada significante por separado. Por ello, primero analizaremos los dos términos independientemente, para luego aportar nuestra lectura sobre cómo se engarza su sentido en el conjunto del discurso pedagógico actual.

2.1.1. Educación.

Según Piaget, la “buena educación” es la que forma “individuos aptos para la invención y capaces de impulsar el progreso de la sociedad de mañana” (1968, p. 1).

Existen varios tipos de educación, como la educación formal, no formal o informal. En este caso la que nos interesa es la primera, la formal, puesto que es la educación que se lleva a cabo de forma estructurada, siguiendo un programa con metodología, objetivos, contenidos, etc. pero con una característica destacable: es la que asegura el Estado y que tiene una finalidad concreta: formar ciudadanos, es decir, formar sujetos de una sociedad. En resumen, abordaremos la educación que se imparte en los colegios.

La educación formal está compuesta por varias etapas educativas. En nuestro país podemos encontrar todas estas etapas recogidas en el currículo de educación, integrado en el Boletín Oficial del Estado (BOE), regulado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Además, cada Comunidad Autónoma cuenta con su propio Boletín Oficial, donde se regulan las leyes específicas de cada una de ellas. En Aragón, Comunidad Autónoma donde se ha llevado a cabo el estudio para este trabajo, se cuenta con el Boletín Oficial de Aragón (BOA).

Dentro de las etapas de la Educación Formal establecida en nuestro país, y regulada por el BOE, debemos centrarnos en la Educación Infantil, ya que en torno a ella va a girar el presente trabajo. Dentro del currículo de educación se haya el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil como parte de un todo dentro de esta etapa*. Dicho Decreto dispone que la Educación Infantil:

...Es la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años; el segundo, que es gratuito, va desde los tres a los seis años de edad.

En los dos ciclos de la Educación Infantil se atiende progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y a los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se propicia que niñas y niños logren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal.

Es decir, es en esta etapa en la cual se fundan las bases para la construcción de cada niño como sujeto de una sociedad, pero un sujeto singular, con características propias que le permitirán, en la mayoría de los casos, compartir su particularidad con los demás. Es una etapa fundamental en lo que tiene que ver con los lazos de cada uno con los demás. 2.1.2. Inclusión como referencia.

Respecto a este significativo, encontramos una cita que sintetiza el objetivo que se busca con la inclusión en el área de Educación. La misma debe centrarse en “promover relaciones entre las personas, de manera que, a pesar de enfrentar condiciones sociales adversas, los lazos de solidaridad y colaboración permitan mantener a los individuos dentro del colectivo social” (Finocchio y Legarralde, 2007, p. 10).

2.1.3. Educación inclusiva.

A partir de lo trabajado, resaltaremos algunas aristas de las definiciones que hoy, después de tanto usarse en distintos ámbitos, se han vuelto “casi vacías” de sentido. Con ello pretendemos acercarnos a lo que significa ser partícipe de un sistema educativo cuyas prácticas puedan identificarse con una educación inclusiva y pensarlo hoy, sin dar por sentado lo que el sentido común podría hacernos pensar.

Según el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*, en su portal de internet, dice que “la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.”

Como señala Wendell “...tener en cuenta la inclusión (frente a la exclusión) significa tomar inicialmente a los niños tal como son, en toda su diversidad, y diseñar luego un sistema flexible que permita responder a las diferencias individuales” (1994).

Es importante incluir a todos los niños y niñas en el aula ordinaria, independientemente de sus características personales. Para ello vamos a remitirnos a la *Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de Mayo*, establece en su Título II, Capítulo II (artículos del 80 al 83) la compensación de desigualdades en la Educación. La Educación Compensatoria se puede definir como aquella que apoya la inserción tanto educativa como social de los alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en centros ordinarios del sistema educativo español.

Haciendo referencia a esta ley Orgánica, lo que se busca con esta propuesta es incluir al niño con autismo en el aula ordinaria, no solo integrarlo físicamente en la clase, sino hacerlo partícipe de la vida diaria del aula y de las actividades que ello conlleva. De esta manera, se pretende darle las mismas oportunidades de aprendizaje que al resto, intentando por todos los medios que el niño cumpla con los objetivos propuestos adaptados al nivel de sus capacidades. Asimismo, se espera que el proceso de “pensar” una adaptación para este niño, no sea solamente una forma de abordar la singularidad del alumno sino que opere de promotor de nuevos sentidos para todo el grupo y que una tarea puntualmente “necesaria” para un niño con autismo, pueda aportar a todo el grupo en general. En síntesis, la educación inclusiva abarca a todos los niños y a todas las

niñas, teniendo en cuenta las características personales de cada uno para formar un todo, donde todos se sientan atendidos y apreciados como fuente para lograr el objetivo educativo de la etapa: desarrollar su identidad singular como parte de un conjunto que es la sociedad.

Sin embargo, este tipo de Educación no puede ser articulada si al frente de cada aula no se encuentra una maestra comprometida con estos lineamientos más allá de la necesaria participación de toda la comunidad educativa. Por ello, para este trabajo nos centraremos en el rol del maestro y sus posibilidades de intervención en el aula.

2.2. La escuela y la maestra.

2.2.1. La escuela.

Remitiéndome al apartado 2.1.1. en el que se hace referencia a la educación formal, vamos a aproximarnos un poco más al término “escuela”:

La escuela es una comunidad, es una sociedad que enseña que más allá de las comunidades existen reglas sociales que les permiten coexistir a las comunidad, que le permite a cada uno hacer sus elecciones, tener sus gustos, sus deseos pero que también permite vivir juntos y darse un marco común. (Meirieu, 2006)

Es decir, la escuela es la responsable de incentivar la convivencia, de convertir a los niños y a las niñas en sujetos sociales capaces de coexistir con los demás y de hacerlo siendo fieles a sí mismos, a sus inquietudes y características personales en base a construcciones compartidas como el lenguaje y la cultura de cada lugar (y cada tiempo). Esto es de vital importancia cuando pensamos en configurar una educación inclusiva porque la escuela será el espacio institucional que permita reconocernos a cada uno individualmente y como parte de un todo común.

Una vez hecho un breve acercamiento a la “escuela”, vamos a centrarnos en el papel de la maestra ya que, a lo largo de este trabajo, va a desempeñar un papel crucial, tanto en el desarrollo de la actividad como en la planificación y seguimiento de aquello que se persigue: incluir al niño con autismo como “uno más” dentro del aula, es decir, un niño capaz de promover actividades para formando parte del grupo.

2.2.2. *La maestra como responsable de práctica inclusiva.*

El papel principal de la maestra es ser una buena tutora y orientadora de los niños y las niñas que hay en su aula, veamos a continuación las responsabilidades que ello conlleva.

En la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990* se contempla la acción tutorial y de orientación del alumnado como parte de la función docente. Además se indica que cada grupo de alumnos y alumnas ha de tener un profesor tutor.

La *Ley Orgánica de Educación 2/2006* en su primer artículo, relativo a los principios de la educación, establece la orientación educativa y profesional de los niños y niñas como un medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Por otra parte, en su artículo 19, se destacan como principios pedagógicos fundamentales para la etapa, la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de los mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

En la actualidad merece especial referencia la *Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte*, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad Autónoma de Aragón, la cual dedica su artículo 14 a la Tutoría y Orientación. En dicho artículo se menciona que la función tutorial está dirigida al desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades del alumnado, por lo que el tutor debe velar por una atención personalizada y por el seguimiento del grupo. En este contexto, la colaboración y el intercambio de información con las familias es base esencial de información para la cumplimentación exitosa de la tarea encomendada.

Evidentemente, estas directrices abarcan toda la práctica docente pero queremos centrarnos en aquellas que giran en torno a niñas y niños con un determinado diagnóstico, puesto que es el punto de partida para realizar el plan de intervención docente que se despliega, más adelante, en este trabajo. Por ello, antes de pasar a la presentación del caso y profundizar en el niño de este estudio, es necesario hacer un breve recorrido sobre qué es el autismo y sus implicancias en el desenvolvimiento de un niño en el entorno escolar.

2.3. Autismo.

El término autismo ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Con el fin de conocer el significado de este término, vamos a centrarnos en el DSM -Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (en inglés, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) de la Asociación Americana de Psiquiatría.

La primera vez que se publicó dicho manual, en 1952, el autismo era considerado un síntoma de la esquizofrenia, la misma definición que podemos encontrar en el DSM-II, publicado en 1968. Más adelante, en 1980, en el DSM-III se comenzó a hablar de autismo. En el DSM-III-R de 1987, se incluyó el trastorno autista. A partir del año 2000, en el DSM-IV-TR, se definen cinco categorías dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), estos son: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Actualmente, en el último manual publicado, DSM-V en 2013, se habla de una única categoría; el Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este manual se proponen unos criterios diagnósticos para detectar, de forma temprana, el trastorno. Los criterios son los siguientes:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.

A.1 Deficiencias en la reciprocidad socioemocional; por ejemplo:

- Acercamiento social anormal,
- Fracaso en la conversación normal en ambos sentidos,
- Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos,
- Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales

A.2 Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social; por ejemplo:

- Comunicación verbal y no verbal poco integrada,
- Anormalidad en el contacto visual y del lenguaje corporal,
- Deficiencias en la comprensión y el uso de gestos,
- Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal

A.3 Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones; por ejemplo:

- Dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales,
- Dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos,
- Ausencia de interés por las otras personas

B Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos)

B.1 Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva; por ejemplo:

- Estereotipias motrices simples,
- Alineación de juguetes,
- Cambio de lugar de los objetos,
- Ecolalia,
- Frases idiosincráticas

B.2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal; por ejemplo:

- Elevada angustia ante pequeños cambios,
- Dificultades con las transiciones,
- Patrones de pensamiento rígidos,
- Rituales de saludo,
- Necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día

B.3 Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés se refiere; por ejemplo:

- Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales,
- Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes

B.4 Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno; por ejemplo:

- Aparente indiferencia al dolor/temperatura,
- Respuesta adversa a sonidos y texturas específicas,
- Oler o tocar excesivamente objetos,
- Fascinación visual con luces o movimientos

B Los síntomas tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

C Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

D Las alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo.

En resumen, podemos decir que las principales características que presenta un alumno que padece autismo son: la falta de comunicación, mantener intereses fijos en objetos o actitudes poco relevantes, escasez en el desarrollo del lenguaje por falta de articulación en la práctica cotidiana, conductas evasivas cuando se trata de conectar con

otros, mala predisposición para asumir cambios, necesidad de ritos y rutinas que le permitan sostener los lazos sociales, etc.

Por consiguiente, es necesario plantearse cómo pueden realizarse prácticas educativas tendientes a sostener niños con estas características, de forma de trascender la mentada “tolerancia” e incorporarlos a la clase como uno más con sus particularidades.

2.4. Prácticas Inclusivas para niños con Autismo

Haciendo alusión a los puntos anteriores, en los que se hablaba de inclusión educativa, fijemos la mirada en el *Real Decreto 135/2014, de 29 de julio*, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, aunque no se mencione el autismo en concreto, se hace mención a la inclusión de cualquier niño o niña con cualquier característica o condición. Veamos lo que se expone en él:

Al objeto de hacer efectivo el derecho a la educación, el sistema educativo a lo largo de sus diferentes disposiciones legales ha ido proponiendo una serie de principios inspiradores que permitieran una educación de calidad para todos los alumnos con independencia de las condiciones personales y sociales que pudieran presentar. De este modo, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, de educación, modificada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la mejora de la calidad educativa, establece en su Título Preliminar los principios en los que se inspira el sistema educativo, entre otros: la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad que garantice la igualdad de derechos y de oportunidades; la no discriminación y la inclusión educativa; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares y la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

Sintetizando entonces todo lo punteado hasta ahora, el sistema educativo español garantiza no sólo el acceso a la educación de todo niño, incorporando las directrices de una práctica inclusiva, sino también contempla la necesidad de elementos que apunten a la equidad (o sea, generar las medidas que sean necesarias en cada caso particular) para que al final, cuando egresen se encuentren todos en igualdad de condiciones en relación a lo más importante: ser un ser social, un sujeto de una comunidad con valores compartidos, una persona que pertenece a una cultura particular.

3. PRESENTACIÓN DEL CASO

3.1. Justificación.

Para la elaboración de este trabajo se ha abordado una metodología mixta, es decir que se compone de un sucinto “Estudio de caso” del que se presentan los principales hitos escolares y personales y un “Plan de intervención educativa” en la escuela que se elabora a partir de los datos recolectados y reflejados en este trabajo.

Por cuestiones de privacidad, no se darán detalles que puedan hacer que el caso sea identificable. Por lo tanto, algunos datos que no afectan al trabajo académico y a sus metas, son orientativos y/o irreales, por ejemplo, el nombre del niño o la ciudad de residencia.

Aclarado ello, nos adentramos en el caso de un niño con el que la autora de este trabajo pudo estar en contacto durante sus prácticas, por lo cual fue posible no sólo trabajar con él sino entrevistar a los adultos que lo hacían a diario y observar la forma en que se articulaba la práctica en el día a día.

3.2. Descripción del sujeto y su problemática.

Pepe es un varón de 6 años, nacido en 2009. Está escolarizado en un colegio privado y religioso desde el primer curso del primer ciclo de educación infantil, situado en la provincia de Huesca (Aragón). Actualmente está cursando tercero de dicho ciclo de infantil, puesto que el año anterior no promocionó al primer curso de educación primaria.

Según comenta la especialista en Audición y Lenguaje, el niño está diagnosticado de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) con características de Trastorno de Espectro Autista.

A través de una entrevista con la mencionada especialista, se ha recopilado la siguiente información: desde el principio su adaptación al centro fue buena y parecía adaptarse a la dinámica de la clase. Nunca le ha interesado lo manual. Tal como pudo

comprobarse luego, por medio de la observación, cada vez tiene más vocabulario aunque lo expresa sólo cuando a él le interesa. Así mismo, presta atención sólo a los estímulos que son de su interés.

A partir de las observaciones realizadas durante las prácticas¹, puede apreciarse que sus manifestaciones sintomáticas más destacadas son:

- Movimientos repetitivos.
- Siempre anda de puntillas.
- Produce un aleteo con las manos cuando está nervioso.
- Canta canciones y cuenta cuentos en situaciones que no lo demandan.
- Siempre come comida triturada, exceptuando las galletas de chocolate del almuerzo.

3.3. Evolución.

A partir de la recolección de información sobre el niño realizada en el centro en el que ocurre, pueden destacarse los siguientes hitos en la historia escolar.

En el primer informe registrado en la escuela durante su primer año de infantil, puede apreciarse que tuvo un proceso de adaptación similar al del resto del alumnado. Al principio lloraba cuando sus padres lo dejaban por las mañanas en el aula pero, poco a poco, se adaptó y las entradas al colegio llegaron a ser agradables. A veces, cuando la hora de volver a casa se acercaba, lloraba, se impacientaba y se negaba a permanecer sentado porque quería irse con sus familiares. Cuando el llanto o el malestar le acechaban era fácil consolarlo ya que era muy cariñoso y enseguida buscaba el acercamiento, al igual que lo hace ahora ya que le encanta que lo abracen y que lo cojan en brazos, incluso permite que lo besen.

En el aula prefería aislarse, le desagradaba mucho el ruido por lo que solía taparse los oídos y se aleja rápidamente del foco del sonido. Durante la asamblea y el resto de actividades, era difícil que permaneciera sentado más de cinco minutos.

Igual que en todo su proceso educativo, le gustaban las rutinas y comprendía rápido lo que tenía que hacer cuando llegaba al aula, quitarse el abrigo y colgarlo en su percha

¹ Como se ha adelantado en la Introducción, el trabajo está fundamentado en las prácticas escolares de la carrera de Magisterio Infantil, cursada en la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, en el año 2016 por quien escribe este informe.

(con ayuda). El primer curso, a diferencia del resto de niños y niñas de su aula, no llevaba bolsa del almuerzo, puesto que sólo desayunaba una marca específica de galletas de chocolate, que la madre traía (y sigue trayendo) a principio de semana y se quedaban en el aula. Igual que ahora, con las galletas ha seguido siempre el mismo ritual; muerde un lado de la galleta donde no hay chocolate y lo escupe al suelo hasta que llega a la parte del cacao, entonces se come media galleta y la otra media la tira a la basura. A continuación coge otra galleta y se repite la escena.

En esta época, subía y bajaba las escaleras siempre con ayuda, los profesionales de su entorno creen que podría haberlo hecho solo, pero si no lo ayudaban, dándole la mano, se negaba a subirlas.

En el recreo siempre ha preferido estar solo, se come sus galletas, las cuales las tiene la persona de apoyo o la tutora del aula, y va andando por el recreo, siempre de puntillas. Aunque siempre ha preferido sentarse en el banco con las tutoras y, si éstas, no lo motivarán a levantarse, se pasaría todo el recreo sentado con ellas. Prefiere relacionarse con personas adultas que con sus iguales.

Durante la mañana prestaba atención y participaba en los cuentos y en las canciones. Pero no siempre cantaba o contestaba cuando se lo pedían. En el resto de las actividades participaba aunque en menor medida que el resto y es la persona de apoyo la que tenía que ayudarlo e incentivarle.

Le gustaba mucho el ordenador y la Tablet por lo que los especialistas, en sus sesiones individuales de los dos primeros años, lo utilizaban como recurso imprescindible. El niño acudía 6 horas a la semana a sesiones individualizadas con la especialista en Audición y Lenguaje (AyL). Al principio le costó abrirse a ella, igual que le pasaba con todas las personas de su entorno, pero al poco tiempo y hasta ahora, todos los adultos involucrados han entablado una muy buena relación con el niño.

En las sesiones en las que estaba con la especialista en AyL se daba importancia al contacto visual, aprender vocabulario nuevo, realizar construcciones con bloques para mejorar la motricidad fina, etc. El resto del tiempo, en el aula, realizaba las mismas tareas que los demás.

Al principio se plantearon el uso de pictogramas, pero lo descartaron en seguida puesto que tenía muy buena comprensión y una memoria excepcional.

En el tercer trimestre de primero de infantil se redactó otro informe en el que se especificaba que, aunque no respondía cuando se lo pedían o cuando debía hacerlo, se enteraba de todo lo que pasaba a su alrededor. Este argumento se demuestra en otros momentos del aula, cuando el resto del alumnado estaba realizando alguna actividad, el niño hablaba o repetía conceptos que se habían trabajado en sesiones anteriores.

Según comenta su maestra y los especialistas que hay en el centro, siempre ha tenido atención selectiva, sólo prestaba atención cuando algo le interesaba, teniendo una memoria auditiva muy buena.

A partir de las observaciones, puede decirse que en cuanto al desarrollo social, no le interesaba relacionarse con los demás pero, a veces, cogía de la mano a una compañera con la que se apreciaban, o sonreía y se sentaba encima de la tutora, la profesora de apoyo o la especialista en AL.

Más adelante, cuando el niño estaba en el segundo curso del segundo ciclo de educación infantil, con 4 años, la especialista en AyL, junto con su maestra, redactó otro informe. En dicho documento, se aprecia que la adaptación volvió a ser muy buena, al principio le costaba ir a su aula, pues seguía yendo al aula del año anterior. Ese curso cambió de tutora y la relación que se estableció con ella, fue muy positiva. Ese año se dio mucha importancia a las rutinas, como dejar el abrigo, saludar al entrar en el aula y despedirse cuando se iba del centro. El niño las aceptaba y las realizaba sin mayor dificultad.

A partir del segundo trimestre del segundo año, para trabajar el lenguaje se empezaron a introducir los pictogramas aprovechando su buena memoria y que ya no era suficiente estimular el lenguaje de otras maneras. No le costó mucho aprenderse los pictogramas básicos y le gustaban mucho.

Se trabajó mucho el juego y la interacción con los demás, consiguiendo pequeños aunque significativos avances.

La especialista en AyL realizaba actividades motivadoras que le interesaban al niño. Además ayudaba a reforzar los contenidos del aula ya que seguía trabajando lo mismo

que el resto, aunque con ayuda de la persona de apoyo y de las adaptaciones curriculares.

Igual que el primer año, realizaba las clases de psicomotricidad con ayuda de la persona de apoyo. Estas sesiones no estaban adaptadas ya que no necesitaba una adaptación significativa.

En cuanto al desarrollo social, seguía muy interesado en una niña de su aula, a veces era él el que la buscaba y otras era ella la que buscaba su contacto. El niño se sentaba o se tumbaba encima de ella cada vez que la ocasión lo permitía.

No presentaba problemas con las nuevas personas que conocía, al principio se mostraba distante, pero en seguida conseguía adaptarse a la situación y a la nueva persona entablando un lazo social y comunicándose.

Sin embargo, al revés que lo que ocurre en las clases de infantil, no se incrementó su relación con los pares sino que cada vez mostraba menos interés en relacionarse con otros niños y niñas, exceptuando a su amiga, pero cuando estaba con los adultos se dejaba querer, buscando su afecto. Solía hacerles caso.

Ese año empezó a realizar un taller de lectoescritura con la profesional en audición y lenguaje. Estas sesiones no eran individualizadas, sino que acudían más niños y niñas con problemas de lenguaje. Hizo pequeños avances, participaba poco, atendía a todo lo que la especialista le decía pero seguía sin demostrar de inmediato lo que había aprendido en las formas pre-establecidas para su evaluación. Empezó a leer palabras y sílabas muy sencillas. Nunca había demostrado interés particular por pintar o escribir, pero ese curso manifestó un desinterés mayor, llegando incluso a generarse situaciones en las que era difícil que cogiese un lápiz.

En el tercer año, en tercero de infantil, continuó igual que el año anterior, hizo pequeños avances con el lenguaje aunque mantenía poco interés hacia las actividades y personas de su entorno, sobre todo hacia sus iguales.

Los años anteriores no le gustaba el juego simbólico, pero este año mostró todavía menos interés hacia él, prefería sentarse y observar juguetes u otros materiales del aula. Su centro de interés se veía cada vez más limitado, con el paso del tiempo le iban

gustando menos cosas. Empezó a notarse un estancamiento significativo en relación a sus lazos sociales, también en su modo de acceder al mundo y a los objetos.

Ese curso contó con 7 horas y media de sesiones semanales individuales con la especialista en audición y lenguaje. Además de una persona de apoyo permanente en el aula, todas las mañanas desde las 9:00h hasta las 12:30h, además de las dos horas semanales de psicomotricidad que se realizaban en horario de tarde.

Durante ese curso el niño no participa en las mismas actividades que el resto de sus compañeros y compañeras, prefería coger un catálogo de juguetes que había en el aula, sentarse y mirar las mismas páginas una y otra vez. Aunque si realizaba actividades con la tutora, se sentaba con ella en la mesa y realizaba pequeños juegos y actividades que la maestra le iba proponiendo.

Actualmente está repitiendo el tercer curso de educación infantil, se consideró la mejor opción para que el niño pudiese mejorar y afianzar un poco más el lenguaje, las relaciones sociales, etc.

Sigue con la misma tutora del año anterior.

Este curso está siendo totalmente diferente al resto, el niño no sólo no ha evolucionado sino que podría, incluso, pensarse que presenta un retroceso. Sus lazos afectivos se han debilitado debido a que, justo antes de empezar el nuevo curso, sus padres se divorciaron y el niño vive con su madre y con su hermano de un año y medio. A esta situación ha de añadirse que, al no promocionar al siguiente curso, este año ha cambiado de compañeros y, ellos no lo conocen y, al principio, al grupo le costó mucho integrarlo. Además, la niña con la que tan buena relación tenía, tampoco está. Por último, al perder la mayor parte de sus referentes sociales, ha volcado la mirada hacia su hermano pequeño, a quien imita en muchas situaciones, echándose a llorar, tirándose por el suelo, y realizando algunas picardías que responden a conductas más infantilizadas debido a la edad de su hermano.

Antes del divorcio de sus padres, con quien más tiempo pasaba era con su padre y con su abuela paterna pero, ante la nueva situación y el fallecimiento de su abuela, estos lazos también se han vuelto difíciles o imposibles. Ahora el niño pasa mucho tiempo con sus abuelos maternos, a los que casi no conocía y, éstos, utilizan la Tablet y el

ordenador como recurso recurrente para calmar al niño y “entretenerlo”. Ello ha provocado que estas tecnologías ya no sean un estímulo atractivo ni un punto de interés en clase que pueda ofrecerse como “novedoso”.

Según comenta la maestra, el mundo del niño ha cambiado mucho en los últimos meses, lo que ha repercutido en el aula.

Este curso académico ya no realiza actividades en el aula, ni siquiera en las sesiones individuales con la tutora como lo hacía antes. Las rutinas ya no las controla, hay que acompañarle a dejar el abrigo en la percha y a guardar la bolsa del almuerzo en el lugar correspondiente, no saluda cuando llega al aula ni cuando se va a casa. Los pictogramas vuelven a gustarle y se utilizan como referencia para estructurarle su día, leer cuando el niño está interesado, etc.

Por otro lado, las horas de apoyo individualizadas han cambiado, acude 2 horas a la semana con la especialista en audición y lenguaje y 4 horas con el nuevo maestro especialista en pedagogía terapéutica (PT). Al principio le costó hacerse al PT pero, poco a poco, se ha ido abriendo a él y responde bien a sus sesiones individuales. Juntos trabajan la psicomotricidad fina, el lenguaje y las rutinas.

Como se ha mencionado anteriormente, ya no está interesado en la Tablet o el ordenador, por lo que la especialista en AyL ha perdido un recurso muy valioso con el que trabajaba con el niño. Esta especialista, este año le está dando mucha importancia al contacto visual y a los pictogramas, por medio de cuentos y actividades específicas, todo ello dentro del taller de lectoescritura.

3.4. Apoyos personales.

Actualmente, el niño cuenta con tres personas de referencia y/o apoyos además de la tutora del aula. En su clase hay una persona de apoyo todas las mañanas de 9:00h a 12:00h, además de contar con ella en las horas de psicomotricidad. Fuera del aula tiene otros dos apoyos, el profesor de audición y lenguaje (2 horas a la semana) y las sesiones con el maestro especialista en pedagogía terapéutica (4 horas a la semana). A continuación se detalla el trabajo actual con el niño, de estos apoyos.

- Tutora del aula: En este caso concreto la tutora no juega un papel relevante² en el desarrollo del niño. Se centra en el resto de niños y niñas del aula, dejando a la persona que está apoyando en el aula a cargo de la situación y de las vicisitudes que puedan surgir en relación al niño.
- Apoyo en el aula: La persona encargada de dar apoyo al niño durante la jornada escolar, no realiza actividades concretas con él, ni muestra interés en incluirlo en el aula como uno más. Se encarga de sacar al niño de clase cuando tiene algún tipo de crisis, a veces, en el momento de la asamblea, lo sienta al lado de los demás, pero el niño enseguida se aburre y se levanta. La persona de apoyo realiza, muchas veces, tareas atrasadas de la tutora, decora cuando hay cambio de proyecto, etc.
- Apoyo en audición y lenguaje: Esta especialista se encarga de potenciar el lenguaje, trabajando palabras sencillas, lectura de cuentos, etc. Los pictogramas juegan un papel muy importante, el niño tiene muy buena memoria fotográfica por lo que le es fácil comunicarse de esta manera. Esta especialista ha llevado al niño desde que éste entró en el centro el primer año, por lo que tienen muy buena relación y esto facilita la tarea. Juntos realizan un taller de lectoescritura, del cual son partícipes varios niños y niñas del colegio, sólo que con este niño se tiene en cuenta la adaptación curricular individualizada y la adaptación curricular no significativa en el área de inteligencia lingüística.
- Apoyo del maestro de pedagogía terapéutica: Este especialista trabaja sobre todo las rutinas mediante los pictogramas que él mismo dibuja. Cuando comienza la sesión, el especialista enseña al niño un folio en el que hay varios pictogramas dibujados en el orden en el que van a ser realizados. Cada uno de estos pictogramas se refieren a cada una de las actividades que se van a hacer en esa sesión, incluyendo el pictograma de su casa al final, ya que estas sesiones siempre tienen el mismo horario, de 11:00 h a 12:00 h, justo antes de irse a casa. Después de realizar cada actividad, el niño es el encargado de rasgar y doblar la parte del folio en la que está la imagen correspondiente. Además de trabajar las rutinas, se fomenta la psicomotricidad fina con actividades de clasificación de objetos pequeños: clasificar material de oficina,

² Es por ello que ha surgido la necesidad, en quien presenta este escrito, de pensar otra práctica posible desde la posición de la maestra tutora, es decir, el agente responsable de articular una educación inclusiva.

como tijeras, lápices pegamentos, etc. En cada mesa del aula se pone uno de estos materiales y el niño es el encargado de coger un objeto que le da el especialista y de llevarlo a su sitio correspondiente. También se da importancia a la inteligencia lógico-matemática, atendiendo a la adaptación curricular no significativa de esta área. Ésta se potencia con actividades que trabajan las sumas sencillas, por ejemplo: el PT coloca dos números (inferiores a 5) en una mesa, el niño tiene que coger el número de fichas verdes que el número de la izquierda representa y ponerlas debajo, lo mismo con el número de la derecha pero esta vez de color violeta. Después debe sumar ambos grupos de fichas y poner el resultado con fichas de color blanco, se intenta que el resultado lo escriba con un rotulador, pero el niño casi nunca quiere hacerlo.

Por último, se potencia el contacto visual, la oralidad y el lenguaje por medio de los pictogramas. Con actividades tales como ofrecerle dos dibujos plastificados con sus respectivos nombres debajo, y pedirle que nos de uno de ellos. Esta actividad se le da realmente bien debido a la memoria y a la atención que presta en el momento. Una variante de este juego es darle las letras de la palabra, de madera, con plastilina por detrás y desordenarlas, el niño tiene que coger cada una de las tablillas de madera y pegarla encima de la palabra del objeto en el orden correcto, para así formar la palabra.

3.5. Adaptaciones curriculares.

Existen adaptaciones curriculares para Pepe desde el primer año que entró al centro, aunque nos remitiremos a los documentos de este año, ya que son los únicos que se conservan. Estas adaptaciones nos sirven como plataforma para articular un plan de actividades adecuado al nivel de desarrollo y a las características del niño.

Dichas adaptaciones curriculares, además de las bases del taller de lectoescritura, se pueden encontrar en los Anexos número 1 y número 2.

4. PROGRAMA DE ACTIVIDADES DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA

A partir de las observaciones realizadas y con el objetivo de diagramar actividades que sean inclusivas de forma que Pepe pueda participar en las actividades cotidianas que realizan el resto de los niños y niñas del aula, se plantea un programa de actividades del que todos puedan ser partícipes. Para llevar a cabo este programa, será necesaria la colaboración de la maestra de apoyo, además del trabajo de la maestra del aula.

El siguiente programa se sirve del enfoque por tareas para su diseño. Se ha escogido este modo de trabajar puesto que es un enfoque valorado positivamente por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. Por ello, se retoma la definición de “tarea”:

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. ... La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ella. (Ministerio de Educación, 2002, p. 151).

Según lo expuesto, este enfoque puede resultar de gran utilidad para trabajar con Pepe, ya que se propicia la comunicación en todas sus formas, objetivo primordial del plan de actividades.

A lo largo de dos semanas se organizarán varias actividades que concluirán con una tarea final, en la cual se reunirá todo lo aprendido.

Dada la importancia que tiene que haya una práctica inclusiva en las aulas, es necesario realizar un programa de intervención en el que todas las niñas y los niños se sientan partícipes, respetando los sentidos singulares que puedan cobrar las tareas para cada uno y para el grupo en general.

En el caso de Pepe, se han planteado una serie de tareas en las que el niño se sienta competente y pueda tener una evolución progresiva.

Este programa será llevado a cabo por todos los alumnos y alumnas del aula, y contará con la maestra de apoyo como elemento facilitador de adaptación para Pepe, la cual lo acompañará en todo el proceso y le ayudará cuando sea necesario.

4.1. Objetivos.

Los objetivos principales que se detallan están centrados en desarrollar uno de los aspectos más acuciantes de un niño con autismo, es decir, desarrollar la capacidad de comunicación y participación con los otros. Por cuestiones relativas a las que se imponen para la realización de este trabajo, no se detallarán específicamente los objetivos para el grupo, si bien es cierto que los hay para la clase en general y se espera que beneficien a todos los participantes. Pon ende, a continuación se detallan los objetivos específicos dirigidos a la inclusión de Pepe en el aula:

- Potenciar distintas formas de comunicación.
- Estructurar rutinas que puedan servirle de sostén en su integración al aula.
- Fomentar la participación y la interacción social con sus compañeros.
- Desarrollar las habilidades de autonomía personal.

Objetivos como el desarrollo de la motricidad final al manipular material reciclado o los relativos al área de Educación Musical, son metas para todo el alumnado que estarían detalladas en la planificación general y que, debido a las limitaciones del presente trabajo, no detallaremos.

4.2. Temporalización.

Las tareas se llevarán a cabo a lo largo de dos semanas. Se realizará una sesión al día dedicada a este plan. Las sesiones tendrán lugar todos los días a primera hora, después de las rutinas de bienvenida al centro y la asamblea.

A lo largo de los nueve primeros días se realizarán tareas que tendrán como colofón la tarea final el décimo día, día en el que se re-unirán todos los conocimientos adquiridos durante las nueve tareas anteriores. Estas sesiones girarán en torno a los pictogramas y al cuento musical “Pedro y el lobo” de Sergei Prokofiev.

La elección de este cuento no es aleatoria. Sabemos que es un cuento con el que Pepe ha hecho un lazo singular, representa algo para él, algo de su particularidad ha entrado en contacto con esta historia. Por ello, queremos que ello sea promotor y facilite la inclusión de Pepe en las tareas, abriéndonos puertas a una comunicación entre la maestra, los compañeros y Pepe. Lo expuesto puede plantearse en una tabla de la siguiente manera:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Tarea 1: Iniciación pictogramas	Tarea 2: Iniciación pictogramas	Tarea 3: Memory	Tarea 4: Animación a la lectura	Tarea 5: Animación a la lectura
Tarea 6: Conocemos el cuento musical “Pedro y el lobo”	Tarea 7: Secuenciación de imágenes	Tarea 8: Fabricamos instrumentos con material reciclado	Tarea 9: Ensayo	Tarea final: Interpretación del cuento musical

4.3. Plan de actividades.

Es importante incluir al niño con el resto de la clase, pero también es vital que el resto de los niños y niñas del aula conozcan las formas de comunicarse del niño con autismo. Animados por esta consigna, trabajaremos para que un elemento que pudiera considerarse propio de “una forma particular de trabajar con un niño con autismo”, cobre un sentido singular para todos y cada uno, es decir, si bien para Pepe tendrá una función y un alcance, para los otros niños se abrirán otros sentidos y otras dimensiones.

Por ello, la primera semana en la que se implante el programa, irá dedicada al conocimiento de los pictogramas. Cada día, se les dará a conocer pictogramas nuevos, relacionados con el entorno del aula y del colegio. Anterior a cada sesión, la profesora y la persona de apoyo adecuarán el aula al sistema pictográfico, es decir, señalarán las

partes más importantes de la clase con sus correspondientes dibujos, además de aparecer escritos. Por ejemplo; se señalarán la pizarra, la cesta del almuerzo, las perchas para colgar el abrigo, la fecha, se pondrá la foto y el nombre en cada mesa, etc. Todas aquellas cosas importantes en el día a día del aula, que participan de la cotidianidad de trabajo diario. Cada día, antes de empezar la rutina de la mañana, se aprenderán nuevos pictogramas y se repasarán los aprendidos los días anteriores. A partir de ello, se introducirán los cuentos con pictogramas y letras como una forma de acercarse al lenguaje, a la lectura compartida.

Por último, se utilizarán los pictogramas para secuenciar las actividades diarias, no sólo las que forman parte del programa. Esto dará seguridad y tranquilidad a Pepe y, tanto el como el resto, serán conocedores del plan del día.

A continuación se muestra el plan de actividades propuesto para la consecución de los objetivos:

Tarea 1: Iniciación a los pictogramas.

La maestra explicará qué son los pictogramas y para qué se utilizan. Enseñará los pictogramas que hay en el aula y, todos juntos, los repetirán en voz alta para afianzar los conocimientos. Además, se ubicarán en los lugares que a los que puedan remitir para que el entorno y los pictogramas puedan cobrar un sentido “común”.

Tarea 2: Iniciación a los pictogramas.

Se repasarán los pictogramas aprendidos con anterioridad y se sumarán algunos nuevos. La profesora tendrá, plastificados, algunos de estos dibujos y los enseñará al resto de la clase para que, de uno en uno, adivinen que representa cada uno de ellos. También se pedirá que los niños recuerden “a qué remite cada uno” para volver a significar cada uno y la referencia que se quiere construir.

Tarea 3: Memory.

Se jugará al conocido juego “memory”. La profesora dispondrá varias parejas de pictogramas, boca abajo, en el suelo de la clase. Los niños y las niñas, de uno en uno, deberán levantar dos de ellos e intentar encontrar así las parejas.

Los objetivos planteados para Pepe en singular, será seguir la lógica del juego mirando al resto de compañeros y cuando sea su turno e involucrarse en el juego. La persona de apoyo lo incentivará y acompañará hasta los dibujos, él tendrá que levantar dos cartas desarrollando así la motricidad fina y mostrando, de alguna manera, haber entendido la lógica del juego. También estaremos atentos a sus reacciones cuando alguien encuentra una pareja o cuando no lo haga y deba devolver los pictogramas al tablero

Tarea 4: Animación a la lectura.

La profesora presentará el rincón de lectura del aula y las nuevas adquisiciones, libros escritos y representados con pictogramas. Esta sesión estará dedicada a la lectura individual de los libros. En este rincón habrá varios ejemplares del cuento adaptado de Sergei Prokofiev, “Pedro y el lobo”, puesto que más adelante será el eje central de las tareas.

Con la ayuda de la maestra de apoyo, se estimulará a que Pepe pueda centrarse un rato con el mismo libro, ojeando y pasando las páginas. Es importante que el niño pueda descubrir allí nuevos elementos que “atrapen” su atención.

Tarea 5: Animación a la lectura.

Igual que en la tarea anterior, los niños y las niñas dedicarán esta sesión a la lectura de los libros, esta vez no estarán escritos sino que sólo habrá pictogramas. La propuesta apunta a que intenten leer y entender lo que pasa, y cuando alguno tenga una duda, la preguntará será compartida en voz alta para que el resto de compañeros pueda ayudar a descifrar el contenido, desarrollado así la comunicación entre pares y la imaginación en la producción de una historia común.

Al igual que en la tarea anterior, la maestra de apoyo estimulará a Pepe a que se centre un rato con el mismo libro y sea capaz de seguir la historia pasando, él mismo, las páginas del cuento. En principio, intentaremos que reconozca al personaje principal.

Tarea 6: Conocemos el cuento musical “Pedro y el lobo”

Como hemos anticipado, se ha elegido esta obra puesto que a Pepe le gusta mucho este cuento. Primero se hará una breve asamblea para conocer los conocimientos

previos que tienen los infantes acerca de este cuento musical, muchos de ellos y ellas ya habrán leído el cuento en tareas anteriores. En este momento haremos una pregunta sencilla (por ejemplo, “Pepe, ¿te gusta “Pedro y el lobo”?”), para que Pepe pueda responder, al menos, en forma escueta con un monosílabo afirmativo. A continuación, en la pizarra digital se visionará la adaptación de Sergei Prokofiev realizada por el programa televisivo “El concierto”³ donde, además de contar la historia de Pedro y el lobo, se le asigna un instrumento a cada personaje y se toca por una orquesta profesional.

Durante la asamblea se intentará que Pepe pueda ser partícipe, escuchando y comunicándose con los demás en la medida de lo posible. La persona de apoyo permanecerá con él, incentivándolo. Durante el visionado será necesario que esté atento, cuestión que supervisará la maestra de apoyo, convocándolo en cada momento con algún detalle del vídeo que pueda llamarle la atención.

Tarea 7: Secuenciación de imágenes.

Una vez todos y todas conocen la historia de Pedro y el lobo, se realizará una actividad de secuenciación de imágenes del cuento. Se harán cuatro grupos de niños y a cada grupo se le darán tantas imágenes plastificadas del cuento como alumnos haya en el mismo, cada uno será el encargado de colocar su imagen en el orden correspondiente. Entre todos buscarán quien tiene la primera imagen y el que la tenga la colocará en primera posición, después buscarán la segunda y así hasta tener todas las imágenes colocadas.

En esta tarea se busca que Pepe interactúe y se sienta parte del grupo.

Tarea 8: Fabricamos instrumentos con materiales reciclados.

Se fabricarán varios instrumentos con materiales reciclados que los niños y las niñas tendrán que traer de sus casas, por ello se avisará con tiempo a las familias, haciéndoles partícipes de la vida escolar de sus hijos, con estos materiales se fabricarán maracas, tambores, claves y güiros.

Se harán cuatro grupos y cada uno se colocará en una mesa. Cada grupo tendrá asignado uno de los cuatro instrumentos mencionados, éstos irán asociados a un

³ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=tP-pMUQ5qek>

personaje del cuento “Pedro y el lobo”. Cada mesa estará decorada con el dibujo del personaje correspondiente y una foto del instrumento que se quiere hacer. Todo ello para propiciar un acercamiento al cuento, al instrumento y al personaje asignado. El alumnado deberá fabricar los instrumentos, con ayuda de las profesoras, y posteriormente decorarlos a su gusto.

Para esta actividad se invitará a colaborar a la docente de música, por lo que este día se contará con dos horas lectivas para el trabajo; la diaria asignada a este plan y la hora destinada a música.

La persona de apoyo estará con Pepe y le ayudará en todo momento, lo guiará e intentará que se centre en la tarea. Uno de los objetivos del niño será atender a las comandas de las profesoras.

Tarea 9: Ensayo.

Además de la realización de los instrumentos con materiales reciclados, la profesora llevará al aula un pandero, un triángulo y una pandereta. Instrumentos que tocarán las tres profesoras que se encuentran en el aula.

Se recordará a los niños y a las niñas, el instrumento que hicieron el día anterior y a que personaje iba unido. La asignación personaje-instrumento será la siguiente:

Pedro - Tambores

Lobo - Maracas

Abuelo - Pandereta

Pájaros - Triángulo

Cazadores - Pandero

Pato - Güiro

Gato – Claves

Cada niño y niña cogerá su instrumento y se sentarán en semicírculo en el suelo del aula, la maestra leerá el cuento por frases, después de decir una frase los infantes deberán decir qué personaje ha hablado y el grupo de niños y niñas, o profesora, que tenga el instrumento de ese personaje, deberá tocarlo.

El objetivo central para Pepe es que él logre tocar su instrumento cuando sea su turno. La persona de apoyo permanecerá con él en todo momento, ayudándole cuando fuese necesario. Ello pone en relieve muchos aspectos de la interacción social: saber esperar, participar, “sonar” cuando toda el instrumento y sentirse parte de un todo con los otros.

Tarea Final: Interpretación del cuento musical.

La tarea final consistirá en la representación del cuento de Sergei Prokofiev. Los niños, las niñas y las profesoras se dispondrán en círculo sentados en el suelo. Cada uno dispondrá del instrumento que se le haya asignado dependiendo del personaje que interprete. Con el apoyo del libro “Pedro y el lobo”, representado con pictogramas, uno a uno irán leyendo una frase del libro, una vez leída, el grupo de niños y niñas que tenga los instrumentos relacionados al personaje de la lectura, tocará su instrumento. El libro irá rotando hasta que el cuento finalice.

Se animará a que Pepe pueda leer/decir su frase cuando le llegue el turno y centrar su mirada en el niño o niña que lea. Además, se espera que pueda tocar su instrumento en el momento que se requiera, para lo cual, la profesora de apoyo lo guiará.

4.4. Evaluación.

Durante todo el proceso la maestra y la persona de apoyo se servirán de la observación directa para evaluar las tareas y la evolución e involucración de Pepe en las sesiones, además contarán con un diario de notas en el que podrán anotar cualquier cosa que crean sea relevante para la evaluación. Después de cada sesión se reunirán ambas profesionales para poner en común cómo ha ido la tarea, si se debe hacer alguna modificación para la siguiente, etc. Además, rellenarán una tabla de evaluación diaria, que se mostrara más adelante en este punto. En ella se evaluará todo el proceso de la sesión y se anotarán las observaciones más relevantes en el aprendizaje y/o comportamiento del niño. Cabe decir que las dos primeras tareas son similares, por lo que se utilizará la misma tabla para ambas.

Una vez acabada la tarea final, pondrán en común lo que han observado durante todas las sesiones. Se rellenará la última tabla y se repasarán todas las tablas

completadas los días anteriores, así será más fácil observar los resultados de la intervención, viendo si ha habido un progreso, cuáles han sido las tareas más atractivas para él, etc.

Las tablas corresponden a los aprendizajes que queremos que Pepe alcance durante las tareas, no a los objetivos planteados para el resto del grupo del aula ya que éstos tendrían una evaluación diferenciada que por cuestiones de espacio no especificaremos en este trabajo. Se apunta a la singularidad del niño, aunque sean actividades en las que todos son partícipes en igual medida.

Las presentes tablas están divididas en cuatro columnas; en la primera se especificarán los ítems que se quieren evaluar; en los dos siguientes se ven las palabras SI y No, si el ítem se ha cumplido se hará una cruz en la primera columna, sino en la siguiente; por último se ve la palabra observaciones, donde quedará reflejada cualquier cosa que se crea relevante para la consecución del mismo. Debajo de la tabla se podrá encontrar el apartado “observaciones” donde se encontrarán todos los datos que se crean relevantes y que no hayan quedado especificados en la primera parte de la tabla. Queda decir que el apartado más importante es el de observaciones, puesto que no se sabe como reaccionará Pepe a las actividades y es necesario dejar un hueco en blanco para plasmar todas esas cosas que puedan ser importantes y no aparezcan en los ítems propuestos.

Los ítems propuestos para la evaluación de los objetivos específicos de Pepe quedan reflejados en las siguientes tablas:

Nombre del niño:			
Tarea 1: Iniciación a los pictogramas.			
Tarea 2: Iniciación a los pictogramas.			
Fecha:			
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en las actividades?			
¿Muestra interés en conocer los nuevos pictogramas?			
¿Reconoce los pictogramas propuestos?			
¿Ha identificado zonas personales del aula, como su percha, por medio de los pictogramas?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea 3: Memory.			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Intenta coger las tarjetas?			
¿Observa e imita a los adultos?			
¿Observa e imita a los compañeros?			
¿Respeto los turnos?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea 4: Animación a la lectura.			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Ha sido capaz de estar unos minutos ojeando el mismo libro?			
¿Ha mostrado iniciativa a la hora de pasar de página?			
¿Ha sentido curiosidad por más de un libro?			
¿Observa e imita a los compañeros?			
¿Observa e imita a los adultos?			
¿Muestra interés por los pictogramas?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea 5: Animación a la lectura			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Muestra interés por los pictogramas?			
¿Mira a sus compañeros cuando hablan?			
¿Imita el comportamiento de sus compañeros?			
¿Intenta hacer lazo social con alguien?			
¿Siente interés por el libro?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea 6: Conocemos el cuento musical “Pedro y el lobo”			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Da muestras de que le haya gustado la música?			
¿Mueve el cuerpo rítmicamente cuando escucha la música?			
Cuando acaba el visionado, ¿tararea la música que ha escuchado?			
Durante la asamblea, ¿mira a sus compañeros cuando hablan?			
¿Ha interrumpido, en algún momento, el visionado del vídeo?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea 7: Secuenciación de imágenes			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Muestra interés por alguno de sus compañeros?			
¿Ha intentado comunicarse de alguna manera con sus compañeros?			
¿Ha intentado comunicarse, en algún momento, con los adultos del aula?			
¿Ha participado en la actividad de alguna manera?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea 8: Fabricamos instrumentos con materiales reciclados.			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Ha atendido a las indicaciones de las profesoras?			
¿Ha participado en la actividad?			
¿Ha dado muestras de querer compartir algún material con sus compañeros?			
¿Da muestras de sentirse cómodo con sus compañeros?			
¿Ha mejorado la relación con el grupo pequeño?			
¿Ha intentado hacer lazo social con algún compañero?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea 9: Ensayo			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Ha hecho sonar su instrumento?			
¿Ha dado muestras de entender qué personaje representa su instrumento?			
¿Se ha sentido cómodo con el instrumento asignado?			
¿Ha disfrutado comunicándose por medio de los instrumentos?			
¿Ha sido capaz de respetar los turnos?			
¿Ha observado e imitado a sus compañeros?			
Observaciones:			

Nombre del niño:			
Tarea Final: Interpretación del cuento musical.			
Fecha:			
<div style="text-align: center;"> SI NO OBSERVACIONES </div>			
¿Ha conseguido concentrarse en la actividad?			
¿Ha sido capaz de pronunciar alguna palabra referida a su frase asignada?			
¿Ha respetado los turnos de palabra?			
¿Ha sabido cuando tocar su instrumento?			
¿Ha observado a sus compañeros cuando éstos leían o tocaban?			
¿Da muestras de sentirse más cómodo que al inicio de las tareas?			
¿Ha conseguido hacer lazo social con algún compañero?			
¿Ha conseguido fortalecer el lazo social con algún adulto?			
Observaciones:			

Con esta forma de evaluación se persigue una forma de evaluar flexible y abierta, es decir, poder modificar pequeños aspectos del plan de actividades sobre la marcha, teniendo en cuenta que lo principal es poder crear un lazo social con Pepe respecto a sus compañeros, compañeras y profesoras. Evaluando cada actividad se consigue ver la progresión de todo el programa, pudiendo ver fácilmente la evolución que pudiese haber o las dificultades de Pepe para “conectar” con la actividad. Este tipo de evaluación permite adaptarse a la situación del niño, por ejemplo: si le llama más un instrumento o un personaje que otro, poder cambiárselo, etc. Se trata de tener en cuenta que no es una adaptación rígida y estable para “todo niño con autismo” sino para las particularidades de Pepe, quien, a partir de su historia personal y su evolución en el centro, ha podido desarrollar algunos lazos y nosotros, como docentes, somos conscientes de elementos que pueden facilitar la “conexión”. Sin embargo queremos dejar constancia de nuestra apertura a modificar el programa a partir de las notas en las observaciones, que serán, como siempre en estos casos, los detalles que permitan pensar en el éxito de una intervención o la necesidad de revisar los parámetros.

5. CONCLUSIONES

En este apartado se ponen de manifiesto las ideas resultantes de la realización del presente TFG, así como las categorías emergentes que hayan podido surgir en la búsqueda continua de información.

5.1. En relación a la práctica inclusiva

Ante la concurrencia a la escuela cada vez de un mayor número de niños diagnosticados con autismo o con alguna patología que pone en cuestión el lazo social, además de la ratio tan elevada que hay en las escuelas españolas, nos vemos en la urgencia de repensar nuestras prácticas escolares para un abordaje inclusivo ya que todos creemos participar de una “Educación Inclusiva” pero, a veces, se ha perdido el “sentido” más profundo ello. Es por ello que nos detuvimos en repensar ideas y significantes “clásicos” pero que necesitan ser “revisados” a la luz del poco dinamismo que han adquirido en los últimos tiempos.

Para que haya un abordaje singular y poder incluir realmente a los niños y niñas con autismo, es necesaria apuntalar de forma significativa una formación más amplia y específica para el profesorado. Como señala Infante, “Si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales” (2010, p. 293). No sólo se debe hacer recaer esta necesidad en la formación “de partida” que se realiza durante la carrera, sino que debiera revisarse los mecanismos y las posibilidades reales de una formación permanente que permita a todo el profesorado actualizarse y repensar las prácticas por separado y junto a sus propios compañeros.

Es esencial que, además, haya coherencia entre todos los profesionales que intervienen en el tratamiento y la asistencia de los niños con necesidades educativas singulares y/o problemáticas puntuales, es decir, maestros, especialistas en audición y lenguaje, etc. para que todos ellos persigan las mismas metas para poder darle una educación de calidad a los infantes que tienen este u otro trastorno. Por ello, el programa que aquí se propone, debería tener una continuidad, no sólo en el aula, sino en todo el sistema escolar que rodea al niño, incluyendo a la profesora de música y al resto

de especialistas que comparten su tiempo con él. Es decir, después de poner en práctica el programa, se debería partir de las ideas y conocimientos que se han trabajado, para continuar con ello en otros ámbitos de la escuela, como por ejemplo, usar los mismos pictogramas en otros espacios como la habitación de su casa, o en la consulta de su psicóloga. Se trata, de alguna manera, de “darle coherencia” a ese espacio social que se trata de construir desde lo escolar y en el que el niño tiene tantas dificultades en participar. En este sentido, se trabajaría en concordancia con la propuesta de Violeta Núñez, que plantea ello en la siguiente cita:

Si bien la escuela se ha definido como el lugar social de la infancia, es conveniente señalar que eso no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino en red. Red no quiere decir traspaso de responsabilidades, sino articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en una cierta relación de reenvío...

El trabajo en red, el pasaje de un lugar a otro, puede posibilitar al sujeto saber algo acerca de sus intereses y de las formas culturalmente admitidas o admisibles de concretarlos; puede facilitarle la realización del trabajo de construcción de sus anclajes culturales, que de por sí ha de tomar a su cargo cada sujeto. (Núñez, 2003, pp. 20 y 29).

El trabajo en red permite que todos los agentes comprometidos con la educación de Pepe puedan trabajar en una misma dirección y habilita una práctica diferencial respecto a lo que actualmente proponen algunas líneas de trabajo del Ministerio de Educación. Muchas de ellas se apuntalan en prácticas cognitivos-conductuales que sólo quieren corregir tal o cual conducta y no abordan las dificultades de comunicación de niños como Pepe, creyendo que sólo se trata de hechos descontextualizados. Sin embargo Pepe, al igual que todo niño que padece autismo, es un sujeto íntegro y existen propuestas en varios entornos de Zaragoza⁴ o de Cataluña que enmarcan sus prácticas en el contexto del trabajo en red.

En lo personal, pienso que se debería realizar una relectura de las leyes para mejorar las prácticas inclusivas en algunas escuelas. A veces se realizan prácticas en forma rutinaria y monótona sin pensar en la singularidad de los niños y las niñas. A veces, se cae en las prácticas “generales” para casos particulares, perdiendo así de vista que las

⁴ El colegio Jean Piaget es una institución de referencia en este tipo de abordaje.

adaptaciones curriculares apuntan a mirar la singularidad de cada caso aún cuando se pueda “partir” de una idea general sobre cómo y qué hacer en determinados casos. La ley ampara la inclusión de este niño pero son las maestras y maestros de aula los que deben llevarlo a la práctica, consiguiendo que el alumnado con cualquier tipo de trastorno o problema se sientan partícipes, igual que el resto de sus compañeros, que tengan una buena autoestima y que haya una evolución progresiva en su educación, sin tener que recurrir a centros específicos. Especialmente en Infantil, se trata de “provocar” y “tentar” a estos niños para participar de lo social, de lo común compartido, ya que ese es su principal problema (como se dice comúnmente, “viven en su mundo”). Se trata de promover un espacio compartido entre todos que nos pertenezca a todos y en el que cada uno pueda distinguirse desde su particular identidad.

A través de las prácticas escolares que realicé en el aula de un colegio en el que había un niño autista, he comprendido todo lo dicho anteriormente. A raíz de los problemas que he visto en un aula real, he llegado a la conclusión de la acuciante necesidad que existe en relación a la inclusión de los niños y niñas con este trastorno. La primera es la relacionada con la necesaria formación por parte de los profesionales; la segunda, la necesidad de realizar un plan de actividades del que todos y todas puedan ser partícipes y, la tercera razón, sacarle un mayor provecho a los distintos recursos con que ya cuenta el sistema educativo, por ejemplo, el de la persona de apoyo en el aula, ya que es un gran privilegio y que no muchos sistemas en el mundo lo contemplan.

Pienso que incluir a un niño con autismo en un aula convencional, tiene muchas ventajas siempre y cuando él pueda sostener el contacto con los otros. Éste último punto es de vital importancia para pensar qué tipo de Educación Inclusiva diagramar en cada caso. Para este alumno puntualmente y coincidiendo con la política adoptada por los distintos estamentos del sistema, participar del aula común es lo más apropiado. Estos beneficios no son sólo para él, sino también para los niños, niñas y adultos de su entorno. Se dice que la escuela es compensadora de desigualdades y, con ello, no sólo nos referimos a niños con trastornos específicos, sino que está dirigido a cualquier alumno ya sea por razones de raza, sexo, nivel cultural, etc. Está claro que las características del niño con autismo son muy específicas y pueden “resaltar” sobre otras pero, si los infantes ven este trastorno como algo que forma parte de un todo que se llama sociedad diversa, sin recurrir a poner una etiqueta negativa, verán es lo diferente

lo que nos nutre y no las diferencias individuales las que nos hace miembro de una comunidad. De esta manera la escuela debe formar niños y niñas de mente más abierta para que así, el niño que padece este trastorno, sea parte de un grupo... sea un sujeto de esta sociedad como el resto.

Lo dicho anteriormente, podría resumirse en la siguiente cita:

En muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero permanentemente estamos obsesionados con los diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. Y ése es un cambio paradigmático que, a mi juicio, aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa – pedagógicamente – entre nosotros. (Skliar, 2008, p. 15).

Por otro lado, a raíz de una clase de musicoterapia a la que acudí con Pepe, empecé a interesarme por la música en niños con autismo, buscando información y yendo a ver hasta a tres niños más con el mismo trastorno a estas terapias. Esto hizo que surgiera una categoría emergente en mi trabajo. Cuando empecé a redactar, no sabía que tomaría un sentido tan “musical”. Fue cuando empecé a documentarme y a pensar en las clases de musicoterapia a las que había acudido; los niños estaban a gusto, podían comunicarse sin necesidad de hablar o mirarte fijamente a los ojos... Empecé a acordarme de momentos, en el aula ordinaria, en aquellos en los que había visto a Pepe cantar o escuchar ruidos o música con atención, fue el momento en el que reaccioné, me adapté a los gustos del niño y partí de sus intereses para realizar las tareas. Así pues, debí integrar elementos de la musicoterapia, una disciplina que emergió como posibilidad de aportar elementos enriquecedores al trabajo en el aula⁵.

Por lo anteriormente expuesto, elegí la música ya que puede beneficiar a cualquier persona, por lo que incluirla en el aula con este programa, es una buena idea para todos los componentes de la clase. Pero, ¿por qué incluir la música en el aula con un niño autista?, ¿por qué tiene ello vital importancia en este caso? Según un estudio que se publicó en la *Journal of Autism and Developmental Disorders* (1987), los niños con

⁵ Habida cuenta que nos encontramos en las conclusiones de este trabajo y no pretendemos extenderlo, citaremos una escueta definición de aquello que nos ha aportado interesantes desarrollos para pensar la intervención planteada: la musicoterapia. Ella puede definirse como “el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en los entornos médicos, educativos y cotidianos, con los individuos, grupos, familias o comunidades, que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y la salud espiritual y bienestar”, según la Federación Mundial de Musicoterapia, (2011)

autismo mantienen intacta su sensibilidad musical, incluso pueden llegar a sentir más atracción por la música que otros niños. Esta investigación confirma, de alguna manera, aquello que la observación del niño había destacado.

Así, pensando en un abordaje singular para este niño se pudo componer un trabajo para toda la clase e invertir la lógica y la dinámica cotidiana que busca “adaptaciones” para lo “no-normal”. Aquí se ha pretendido trabajar la singularidad como parte de un todo, como forma de “aportar” al grupo.

5.2. En relación a mi experiencia personal

Este trabajo me sirvió para profundizar en elementos que se mencionaron en la carrera pero que no había tenido tiempo de trabajar con el necesario detalle para entender sus alcances, es decir, pude profundizar sobre la importancia de la Educación Inclusiva y que a partir de las prácticas escolares y de leer y releer mucho, agradezco la oportunidad de la universidad, en general, y a la ayuda de mi tutora de TFG, en particular, para poder buscar y reunir información sobre este trastorno, dándome el tiempo y los materiales necesarios para su consecución.

La finalidad última de este trabajo hubiese sido poder llevar a cabo el plan de actividades propuesto, con la intención de verificar su efectividad y poder ser evaluado en un aula real. También me hubiera gustado compartir este proyecto con los demás docentes y participantes del claustro como una forma de enriquecerlo y una forma de “repensar” en conjunto lo que significa realizar “prácticas inclusivas”. Por ello siento que está incompleto y me gustaría poderlo llevar a cabo en mi futuro como docente junto a compañeros que puedan comprometerse en prácticas como las descritas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Bibliografía

Cornago, A. Navarro, M. (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo: ejercicios, materiales y estrategias. Las personas percibimos, sentimos, pensamos o creemos distinto*. Madrid: Promolibro.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V, American Psychological Association. (APA). (2013). Psychological Association. (APA)(2013)

Finocchio, S. y Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

First, M. (2001). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España: Masson.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos XXXVI*, 1, 293.

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de Mayo, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990*, Madrid: Boletín Oficial del Estado (1990).

Meirieu, P. (2006). Educar en la incertidumbre. *Seminario nacional de rectores de Institutos de Formación Docente*. Celebrado en Buenos Aires, 23-28 de junio de 2006.

Moreno, F., Aguilera, A. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23, 257-274.

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar más allá de la dicotomía: Enseñar VS. Asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 20-29.

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial de Aragón (2008).

Piaget, J. (1968). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.

Real Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón, Boletín Oficial de Aragón (2014).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil como parte de un todo dentro de esta etapa, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006).

Rivera, F. et al. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27, 333-353.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 15.

Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa S.A.

Wendell, K. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Celebrado en Salamanca, 7- 10 de junio de 1994.

6.2. Webgrafía

Centro Virtual Cervantes. Consultado el 6 de julio de 2016. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_07.htm

Etapa Infantil. Consultado el 19 de junio de 2016. Recuperado de: <https://www.etapainfantil.com/musicoterapia-para-tratar-el-autismo-infantil>

Federación Mundial de Musicoterapia. Consultado el 8 de junio de 2016. Recuperado de <http://www.musictherapyworld.net/WFMT/Home.html>

Federación Mundial de Musicoterapia. Consultado el 8 de junio de 2016. Recuperado <https://sobremusicoterapia.wordpress.com/tag/federacion-mundial-de-musicoterapia/>

Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 13 de julio de 2016. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 24 de mayo de 2016. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

Youtube. Consultado el 2 de agosto de 2016. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tP-pMUQ5qek>